

Les évolutions du rôle de l'enseignant au sein des divers courants didactiques à l'occident

Andy Vajirasarn

Introduction

Au fil du temps, les raisons pour apprendre une langue étrangère ont bien changé. Dans la tradition classique, on formait en effet des traducteurs. Avec l'approche communicative, on formait des gens qui savent comment communiquer avec l'autre. Plus récemment, dans la perspective actionnelle de l'enseignement des langues, l'apprenant est l'acteur, capable d'agir avec l'autre. De la même façon, les méthodologies, les conceptions de la langue, les rôles de l'enseignant et de l'apprenant ont aussi évolués.

D'après Mackey (1950), tout l'enseignement, quel que soit les objectifs, l'approche, ou la méthodologie, doit inclure quelques éléments de base: la sélection, la gradation, la présentation, et la répétition. La sélection, car il est impossible d'enseigner l'ensemble d'un domaine. L'enseignant est obligé de sélectionner la partie d'un domaine à enseigner. La gradation, car il est impossible d'enseigner la totalité de ce qui a été sélectionné à la fois. On est obligé de mettre quelque chose avant ou après une autre chose. Il y a une phase de présentation parce qu'il est impossible d'enseigner sans communiquer ou tenter de communiquer quelque chose à quelqu'un. La répétition, parce qu'il est impossible d'apprendre une compétence à partir d'une seule instance. En fait, toutes les méthodes d'enseignement des langues sont nécessairement composées de ces éléments: une sélection, une certaine

gradation, la présentation et la répétition des matériaux.

C'est donc à travers une analyse de telles caractéristiques et des objectifs de chaque méthodologie que l'on peut découvrir à quel point l'une se diffère de l'autre, et découvrir combien le rôle de l'enseignant a évolué.

Première Partie: L'époque avant les méthodologies basées sur la théorie

1. L'enseignement et l'apprentissage des langues jusqu'au XVIII^e siècle

Avant le XVIII^e siècle, il n'y avait pas vraiment une méthodologie avec une théorie de référence. À Rome antique, les romains étudiaient le grec comme deuxième langue. Des serviteurs, des tuteurs, et des esclaves grécophones travaillaient dans les résidences, et les romains apprenaient le grec presque dans la même manière que leur première langue, c'est-à-dire, en contact direct avec des natifs, en imitant les sons, les mots, et les phrases de la langue cible. Il y avait un public vivant avec qui ils pouvaient communiquer. Ceux qui voulaient étudier plus profondément pouvaient aller à Athènes.

Depuis la période dans laquelle l'Empire romain s'est élargi, la culture latine dominait beaucoup de l'Europe. Le latin est devenu une langue internationale utilisée par les soldats, les fonctionnaires, et le clergé. Eventuellement, et surtout avec le déclin de l'Empire romain d'Occident, le latin parlé dans chaque région commençait à évoluer indépendamment du latin de Rome. Il n'y avait plus de pouvoir central dans l'Occident pour contrôler la politique linguistique. Les gens dans chaque région de chaque pays parlaient leur propre variante, le français, l'occitan, l'italien, le portugais, etc. Cependant, la langue de l'enseignement au Moyen Âge restait le latin classique, qui devenait de plus en plus une langue morte. Avec la Renaissance et le néo-classicisme, le latin est devenu encore une langue importante à étudier.

Pendant la période entre la Renaissance et 1800, il existait deux courants de

pensée opposés (Byram 2000). Dans le XVII^e siècle, Comenius était un pionnier dans le domaine d'éducation et il est surtout connu pour ses pensées sur l'enseignement des langues. Pour lui, il était nécessaire d'engager l'intérêt de l'élève, à l'écrit et à l'orale. Ses ouvrages *Janua Linguarum Reserata* (1631), *Orbis sensualium pictus* (1658) et d'autres traitaient le latin comme une langue vivante. Dans l'*Orbis*, Comenius donne systématiquement au lecteur des illustrations avec le texte pour montrer concrètement les mots et les objets dont ils représentent. Ce faisant, il voulait mettre l'apprenant en contact direct avec la langue cible. Howatt (1984) indique que dans ce courant de pensée, on trouve souvent un rassemblement des dialogues, des phrases et des mots de la vie quotidienne, comme la chasse et l'agriculture, dans les manuels. A travers des exercices de traduction (assez plats et mécaniques), l'apprenant gagnerait des connaissances de base, même si c'était dans une manière catéchistique.

2. La méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle, aussi connue comme la méthodologie classique ou la méthodologie grammaire-traduction, était l'autre courant de pensée à cette époque. Cette méthodologie régnait comme la méthodologie principale malgré les efforts de Comenius à rendre la langue plus proche à l'apprenant. Le mot clé, c'est la grammaire. Vers la fin XVIII^e siècle, l'enseignement des langues mortes, telle que le latin et le grec, a continué dans la façon classique: mémorisation et répétition intensive des règles de grammaire (y compris les exceptions à la règle), des tables de conjugaisons, et des listes de vocabulaire.

Le but d'apprendre d'une telle manière est de devenir capable de lire et traduire en langue maternelle les grands auteurs classiques afin de glaner quelque chose de leur esprit et leur sagesse. L'enseignant choisirait des

extraits des textes, et les apprenants les traduisent. En fin de compte, l'apprenant va arriver à comprendre un texte entier, petit à petit. Comme évaluation, l'enseignant devait comparer la traduction de l'apprenant avec le corrigé.

L'autorité du professeur dominait. C'était le professeur qui choisissait les textes, qui faisait des listes de mots, qui préparait des exercices, qui posait les questions, et qui savait les réponses correctes. En choisissant un texte, la décision était souvent dominée par la valeur littéraire du texte et non pas le niveau de difficulté par rapport à la grammaire ou le vocabulaire.

Cette façon d'enseigner des langues mortes est devenu le modèle pour la façon dont on enseignait les langues vivantes. Les langues étrangères étaient traitées comme les langues mortes. Pareil à l'enseignement des langues mortes, l'objectif ici était la lecture et ensuite la traduction des textes de langue étrangère en langue maternelle. Les apprenants étudiaient des listes de mots, présentées hors contexte, et qu'ils devaient connaître par cœur. Le travail à faire avec ces mots était de les traduire en langue maternelle, un exercice appelé « version », dont le contraire est « thème ». L'étude de langue orale était un objectif secondaire. En France, l'instruction de L'Education Nationale daté du 18 septembre 1840 donne une description très claire de la méthodologie traditionnelle appliquée en classe de langue étrangère :

La première année (...) sera consacrée tout entière à la grammaire et à la prononciation. Pour la grammaire, les élèves apprendront par cœur pour chaque jour de classe la leçon qui aura été développée par le professeur dans la classe précédente. Les exercices consisteront en versions et en thèmes, où sera ménagée l'application des dernières leçons. (...) Pour la prononciation, après en avoir exposé les règles on y accoutumera l'oreille par des dictées fréquentes, et on fera apprendre par cœur et réciter convenablement les morceaux dictés. (...) Dans la seconde année (...)

les versions et les thèmes consisteront surtout en morceaux grecs et latins qu'on fera traduire en anglais et en allemand, et réciproquement. (...) Dans la troisième année, l'enseignement aura plus particulièrement un caractère littéraire. (dans Puren, 1989)

On voit que la prononciation a été étudiée, mais la méthode d'évaluation était la dictée et pas la production orale. Apparemment, il suffisait de recevoir par l'oreille la langue étrangère.

3. La réaction contre la méthodologie traditionnelle: le mouvement réformiste

Au XIX^e siècle on voit une réaction contre la grammaticalisation de l'enseignement de langues vivantes comme des langues mortes. Ces mouvements de réformistes ont éventuellement aboutit à la méthodologie directe. Dans cette histoire de réforme de l'enseignement il y a notamment, Jean Joseph Jacotot (1770–1840), Claude Marcel (1793–1876), et François Gouin (1831–1896). Jacotot a insisté sur la nécessité de faire deviner aux élèves, d'engager leur activité mentale. Marcel a pris en compte la capacité des élèves et a recommandé un ordre spécifique pour introduire chacune des quatre compétences en classe de langue. Gouin a guidé son attention vers la façon dont on apprend sa langue maternelle.

Bien qu'il ait été critiqué pour les paradoxes dans ces principes comme « *Toutes les intelligences sont égales* » et « *Tout est dans tout* » (Perez, 1887) Jacotot a fait des contributions à l'enseignement des langues, et l'enseignement en générale aussi. Il a insisté sur la capacité et l'activité mentale des apprenants, c'est-à-dire, la mémoire, l'attention. Pour Jacotot, chaque apprenant était capable de s'instruire tout seul, une idée qui est la base de son ouvrage *Enseignement universel*. Le rôle de l'enseignant, c'est observer, interroger, contrôler, exciter. Le professeur n'explique presque rien

théoriquement dans cette méthode. Il affirme ou rejette les propositions que les apprenants lui posent. Analyser et trouver les rapports, les règles, les procédés, c'était le travail de l'apprenant.

Il est évident que la méthode utilisée par Jacotot pour la lecture était une réaction contre la méthodologie traditionnelle. Dès le début, Jacotot a donné aux apprenants un livre entier à étudier et sa traduction complète du livre. C'était à eux de déduire tout sur la langue à travers ce texte. De plus, Jacotot était probablement le premier d'employer une méthode monolingue en classe de langue étrangère. Il les a invités à répéter les phrases, et les a fait écrire en français.

Claude Marcel dans son ouvrage publié en anglais *Language as a means of mental culture and international communication* (1853), dont la version française est apparue en 1855 sous le titre *les Premiers principes d'éducation avec leur application spéciale à l'étude des langues*, il critique beaucoup la méthodologie traditionnelle. Dans les réformes proposées par Marcel, il a rationnellement divisé l'étude de langues en quatre « branches », ce qu'on appelle aujourd'hui les quatre compétences, et il énumère en termes concrets l'ordre de les introduire dans un curriculum. Marcel constate une distinction entre les quatre branches comme « l'impression » et « l'expression », qui correspondent bien à la notion aujourd'hui des compétences de « la réception » et de « la production ». En 1867, il élabore ses idées dans *l'Étude des langues, ramenée à ses véritables principes, ou L'art de penser dans une langue étrangère*. Defodon (1911) remarque en termes simples sur les pensées de Marcel:

Que se propose-t-on, dit-il, quand on veut apprendre une langue étrangère? Quatre choses: comprendre la langue parlée; parler; comprendre la langue écrite; écrire. D'où quatre études différentes, quatre arts différents à conquérir: l'art de lire, l'art d'entendre, l'art de

parler, l'art d'écrire; d'où aussi quatre chapitres principaux dans le livre, indiquant les procédés à suivre pour parvenir par degrés à ce quadruple but.

Les idées de Marcel, fortement estimées en Angleterre, ont été largement inconnues au public français pour des raisons diverses. Il a écrit beaucoup de ses ouvrages en anglais; il a publié sous un nom de plume; ses idées étaient trop avant-garde pour le public.

Une autre personne d'importance de l'époque est François Gouin. Dans son œuvre *l'Art d'enseigner et d'étudier les langues* (1880), Gouin raconte en effet l'échec de la méthodologie traditionnelle avec sa propre expérience. Il a essayé d'apprendre l'allemand à Hambourg en un an, en mémorisant un manuel de grammaire allemande entier, une table de conjugaison de 248 verbes irréguliers, 30,000 mots d'un dictionnaire. Pendant cette année en Allemagne, il a même traduit Goethe et Schiller en français, pourtant il ne pouvait pas communiquer avec des gens dans la rue. En rentrant en France, il a vu que dans son absence, son neveu de trois ans a remarquablement développé sa capacité de parler le français. Avant son séjour en Allemagne, cet enfant ne pouvait pas vraiment parler. Après juste un an, il parlait assez couramment le français de sa région.

Ce fait a donné une inspiration à Gouin. Il observait son neveu et d'autres enfants pour comprendre le processus de leur acquisition de langue maternelle. Il a compris que le langage transforme des perceptions du monde extérieur en conceptions mentales, le monde intérieur. Le résultat de ses observations est dans son ouvrage *l'Art d'enseigner et d'étudier les langues* et dans sa méthode des Séries. Sans explications des règles grammaticales et sans traduction en langue maternelle, sa méthode présente une série d'actions, phrase par phrase, facile à percevoir. L'enseignant annonce les 15 phrases d'une série en faisant l'action annoncée physiquement. Les apprenants imitent les

actions et répètent les phrases. Brown (1993) donne des exemples de telles séries pour l'enseignement d'anglais :

I walk toward the door. I draw near to the door. I draw nearer to the door. I get to the door. I stop at the door.

I stretch out my arm. I take hold of the handle. I turn the handle. I open the door. I pull the door.

The door moves. The door turns on its hinges. The door turns and turns.

I open the door wide. I let go of the handle.

Il est évident que les mots et les phrases appartiennent de la langue quotidienne. On n'y trouve pas de grands auteurs grecs ou romains. D'après Gouin, apprendre les langues va permettre aux hommes de communiquer à d'autres hommes. Dans le contexte socio-historique de la révolution industrielle des contacts commerciaux entre les pays d'Europe avait augmenté. On avait donc besoin de demander, de vendre, d'acheter, de négocier, et d'expliquer en une langue étrangère vivante.

Les idées de ces trois réformateurs étaient très estimées ailleurs, mais pas dans leur pays natif de France. Plus centré vers l'apprenant et leurs besoins de communiquer dans la vie quotidienne, pas uniquement la transmission des connaissances, leurs idées ne plaisaient pas à l'établissement d'éducation en France, et elles restaient dormantes pour une génération plus tard.

Deuxième Partie: L'époque des méthodologies

4. La méthodologie directe

La méthodologie directe peut être regardée spécifiquement comme la première méthodologie à adresser l'enseignement des langues vivantes étrangères. C'était le résultat que les réformateurs ont voulu, dû partiellement à une évolution interne de la méthodologie traditionnelle, et aussi dû aux principes importants anticipés par les réformateurs. Une instruction officielle

en 1902 a instauré la méthodologie directe comme la méthodologie à pratiquer dans l'enseignement de langues vivantes étrangères en France. Cette instruction était « un coup d'état pédagogique » (Puren, 1988).

Cette réforme a été faite dans un contexte de professionnalisation. A la fin du XIXe siècle on voyait la création des formations universitaires pour les professeurs et des associations des professeurs de langues. Selon la Réforme de 1902, les enseignants déjà actifs étaient obligés d'assister aux stages pédagogiques théoriques et pratiques pour tenir leur formation au courant. Cette méthodologie dominait les écoles en Europe du XIXe siècle jusqu'à la fin de la Deuxième Guerre mondiale.

En quoi la méthodologie directe consiste-t-elle? Elle a de l'approche Gouinesque, c'est-à-dire une approche naturelle basée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle pour apprendre une langue étrangère. Byram (2000) note des principes fondamentaux de cette méthodologie:

- L'enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents en langue maternelle. Le professeur explique le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images, mais ne traduit jamais en langue maternelle. On apprend en imitant, comme le faisant un enfant.
- La progression de compétence de production orale est guidée avec des échanges question-réponse qui devient de plus en plus complexe.
- L'utilisation de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite. On accorde une importance particulière à la prononciation. Les nouveaux points seraient présentés oralement.
- L'enseignement de la grammaire étrangère se fait d'une manière inductive (les règles ne s'étudient pas d'une manière explicite). On privilégie les exercices de conversation et les questions-réponses dirigées par l'enseignant.

Le rôle de l'enseignant est encore très autoritaire, mais plus engageant.

L'enseignant doit comprendre des méthodes à utiliser et doit être capable d'y bien gérer. Les méthodes, des procédures et des techniques à employer dans cette méthodologie sont (Puren, 1988):

- la méthode directe: il faut éviter la traduction
- la méthode orale: il faut bien manipuler le jeu de question-réponse à l'orale pour que les élèves puissent arriver à comprendre les objectifs d'une leçon. L'écriture est convenable pour fixer les points de la leçon, après avoir pratiqué oralement.
- la méthode active: il faut faire l'appel à l'activité physique de l'élève, la création des scénettes, ou la démonstration des verbes de mouvements (la mime).
- la méthode intuitive: il faut faire penser, faire deviner la grammaire correcte, le mot juste, le sens des mots.
- la méthode imitative et répétitive: il faut guider les élèves à imiter et répéter afin d'attraper la prononciation correcte, pour les entrainer, et pour vérifier leur acquis.

Les traditionalistes ont critiqué cette éducation de l'oreille et des organes vocaux en la donnant le nom « méthode des perroquets ». Puren (1988) et Byram (2000) listent d'autres critiques de cette méthodologie:

- Il faut employer un enseignant natif ou presque natif, et la plupart du temps il était difficile d'en trouver un.
- L'enseignant doit utiliser beaucoup d'énergie et du temps pour expliquer quelque chose sans traduction.
- On dépend trop des compétences de l'enseignant, plutôt qu'un bon manuel.
- Cette méthodologie est plutôt pour les enfants, et pas pour les adultes.
- Il n'est pas possible d'avancer en haut d'un niveau intermédiaire avec cette méthodologie.

Le déclin éventuel de la méthodologie directe a été causé par des troubles internes et externes. Un grand problème était la difficulté d'éviter la traduction ou l'explication en langue maternelle. Un autre était le refus par les enseignants de suivre une méthodologie imposée par une directive officielle. Malgré les critiques, la méthodologie directe s'est répandue en Europe et les Etats-Unis, et elle a continué à être utilisée depuis les années 1880 aux années 1960 environ.

5. La méthodologie active

Les dates pour la méthodologie active sont depuis les années 1920 jusqu'aux années 1960. Cette méthodologie est née dans la période du déclin de la méthodologie directe. Le changement entre la méthodologie traditionnelle et la méthodologie directe a été trop brusque, et la méthodologie était une sorte de compromis entre les deux. Il s'agissait d'un éclecticisme, d'un mixe. Il y avait un retour à certaines façons de faire de la méthodologie traditionnelle, mais on gardait ce qu'on pouvait garder de la méthodologie directe.

Au cœur, c'était la méthodologie directe, mais plus souple. L'utilisation de la langue maternelle était permise quand l'enseignant le jugeait nécessaire pour une explication. La prononciation était aussi enseignée avec les méthodes imitatives et répétitives. L'étude de la lecture a été réintroduite. La méthodologie active a aussi pris conscience des besoins psychologique des élèves. Il leur fallait un environnement favorable, amical pour stimuler leur motivation.

6. La méthodologie audio-orale

Tournons notre attention maintenant aux Etats-Unis pour un autre développement dans l'histoire de l'enseignement de langues étrangères. La méthodologie audio-orale ou la méthode de l'armée américaine est apparue

dans le contexte socio-historique était la Deuxième Guerre mondiale. Selon Byram (2000), jusqu'à cette époque dans la scolarité américaine, l'enseignement des langues étrangères se concentrait sur la compréhension de textes écrits. L'attaque surprise de Pearl Harbor par les japonais le 7 décembre 1941 a provoqué les Etats-Unis d'entrer dans la guerre. Le besoin de comprendre et de communiquer les langues des Alliés et les forces de l'Axe est devenu tout d'un coup très urgent. Le gouvernement a chargé des linguistes aux universités, notamment Leonard Bloomfield, de rédiger une façon efficace d'apprendre une langue étrangère pour les soldats et les officiers. Le résultat était la méthodologie de l'Army Specialized Training Program (ASTP) qui devenait la base de méthodologie audio-orale pour le public civil. Le travail du linguiste était d'observer et d'identifier les caractéristiques structurales pour le contenu linguistique voulu par les militaires.

Avec des structures soigneusement choisies par les linguistes pour faciliter l'apprentissage correcte et pour limiter les erreurs, le concept d'enseignement-apprentissage de l'ATSP se trouve chez le béhaviorisme de John B. Watson et de B.F. Skinner. Selon le modèle de « stimulus-réponse-renforcement », le rôle de l'enseignant est de fournir la situation pédagogique et de donner du renforcement. Dans la théorie de Skinner le renforcement joue un rôle crucial, et c'était à l'enseignant de manipuler ces variations de renforcement pour faire progresser l'apprenant dans un programme vers l'acquisition d'une certaine habitude attendue. Après ayant acquis un objectif du cours, l'apprenant serait capable de le reproduire automatiquement.

La méthodologie audio-orale fait travailler toutes les quatre compétences. Des instruments incontournables sont le laboratoire de langue et le magnétophone. Les structures grammaticales et le lexique présentés dans les leçons sous la forme des dialogues ont été pratiqués d'abord à l'orale et puis

à l'écrit. Les apprenants étaient obligés de faire des exercices de répétition au labo pendant des heures. A l'écrit, il s'agissait des exercices de transformation et de substitution selon les principes du distributionalisme de Bloomfield et ses disciples (Puren, 1988).

Pour un grand débutant cette méthodologie était un grand succès. Un apprenant peut achever des résultats bien définis parce que les objectifs d'une séquence pédagogique étaient bien définis et visiblement mesurables. Pourtant, selon Puren (1988), la méthodologie a été perçue comme répétitive, ennuyeuse, et elle ne marchait bien pas au niveau intermédiaire.

Il y a d'autres critiques aussi. Si un apprenant rencontre une situation qui n'est pas exactement comme dans les dialogues des manuels, il ne pourrait pas maintenir la bonne communication. Une critique chez les cognitivistes est sur la nature d'un être humain. L'homme n'est pas si simple que le comportementisme le suppose. Au-delà de comportements visibles, d'autres facteurs importants, mais « invisibles », comme l'intelligence, la motivation, la mémoire existent aussi. Une théorie qui nie leur valeur n'est pas une théorie achevée.

7. La méthodologie audio-visuelle

Rentrons en France pour la méthodologie suivante, la méthodologie audio-visuelle. A l'origine, c'était pour le français langue étrangère. Selon Byram (2000), la version « forte » est la méthode structuro-global audio-visuelle (SGAV), dont la base théorique est la théorie de Gestalt, le précurseur du cognitivisme. Le SGAV a été développée simultanément à l'université de Zagreb, sous la direction de Petar Gubérina, et à l'Ecole normale supérieure de Saint-Cloud, sous la direction de Paul Rivenc. Dans le SGAV, la langue cible est la langue d'enseignement. C'était la méthodologie dominante en France dans les années 1960 et 1970 dans laquelle les images et les sons

étaient utilisés pour présenter et pratiquer la langue cible. Les supports sonores étaient sur des enregistrements magnétiques, et les supports visuels étaient des images fixes, comme une diapositive ou même des figurines en papier sur un tableau de feutre. L'apprentissage de langue passerait par l'oreille et la vue, et le cerveau va tout intégrer, avec l'ensemble acoustico-visuel, la grammaire, la situation et le contexte linguistique pour arriver à une habileté complète.

Des linguistes comme Gougenheim ont été chargés d'une mission de faciliter l'apprentissage et par extension la diffusion du français parce que la position de la langue française semblait menacé par l'anglais à partir de l'époque après-guerre. Les méthodologues ont ramassée des données pour leur corpus, et ils ont publié deux listes en 1954: Français Fondamental I avec 1475 mots et Français Fondamental II comprenant 1609 mots. Tous les supports développés dans cette méthodologie utilisaient uniquement ces listes de mots.

Pour savoir le rôle d'un enseignant, un coup d'œil du manuel SGAV *Voix et images de France* (CREDIF 1958) révélera les phases d'une leçon très structurées. Chaque leçon commence par une phase de présentation, dans laquelle le dialogue avec environ 30 images est présenté aux apprenants. Alors l'enseignant pourrait faire une première répétition des parties du texte par les apprenants. Dans la phase d'explication, le dialogue est repris image par image et expliqué dans la langue cible d'une manière interactive entre l'enseignant et les apprenants. La phase de répétition/mémorisation est celle où l'apprenant écoute attentivement l'enregistrement à plusieurs reprises pour imiter les sons du dialogue. C'est dans cette phase que l'enseignant doit corriger la prononciation explicitement. Pendant la phase d'exploitation et fixation l'enseignant pose et fait poser des questions sur le dialogue. Il y a une petite dramatisation du dialogue pour le réemploi des structures et le

lexique. La fin de la leçon entière est la phase de transposition/appropriation où les apprenants sont censés réutiliser la matière dans des saynètes originales ou dans une conversation libre.

8. L'approche communicative

Avec l'approche communicative dans les années 1970 et 1980, la pendule de l'enseignement des langues étrangères se balance de nouveau, mais cette fois il n'y avait pas de rupture dans les objectifs comme on a vu entre la méthodologie traditionnelle et la méthodologie directe. On a critiqué la méthodologie SGAV parce que elle était trop contraignante; le corpus du Français Fondamental était basé sur une enquête d'un échantillon de population trop étroite, donc le français là-dedans n'était pas représentatif du français général; les efforts de créer un programme du niveau 2 ont échoué, et ces efforts ont souligné des problèmes dans le niveau 1. Pourtant, le résultat de ces critiques n'était pas un rejet total des objectifs.

Les théories de références venant du domaine de psychologie dans les années 1960 et les années 1970 ont bien influencé l'approche communicative, comme l'innéisme de Chomsky et le constructivisme de Piaget. Dans l'approche communicative, l'apprentissage d'une langue ne consiste pas à former des habitudes et des réflexes. C'est un processus créatif et actif. L'apprenant n'est plus considéré un simple récepteur de stimuli externes, réagissant automatiquement. L'approche communicative n'est pas une méthodologie avec des procédures à suivre strictement. C'est une convergence des courants de recherche pédagogique, linguistique et psychologique. A la base de cette approche, il y a le concept de compétence de communication, la notion des actes de parole, et aussi la mise au point sur l'apprentissage et l'apprenant et leurs besoins. Le rôle de l'enseignant est devenu comme un guide ou organisateur d'activités communicatives. Même le placement traditionnel des

chaises et des pupitres a changé: des îlots de quatre pupitres vont encourager les apprenants de discuter entre eux tandis que le placement en « U » permet les apprenants de se voir et de se rendre compte qu'une classe, c'est une communauté.

Qu'est-ce qu'on étudie exactement dans cette approche? Ce sont des actes de paroles qui conviennent aux situations dont les apprenants devront confronter dans la société, pendant un voyage à l'étranger, par exemple. La progression des contenus va des actes de parole les plus simples, comme se présenter ou comment demander des informations personnelles, aux actes de parole plus complexes et abstraits, comme se justifier, ou persuader. Dans la version « forte » de cette approche, l'enseignant doit préparer des documents sonores, visuels, ou écrits authentique avec des exercices qui correspondent bien au niveau de l'apprenant. Ces documents authentiques deviendront un point de départ pour introduire la culture.

Brown (1993, p. 245) donne un résumé de quatre éléments trouvés dans l'approche communicative. :

1. Toutes les composantes de compétence de communication sont travaillées, pas seulement la compétence grammaticale.
2. La grammaire et d'autres éléments structurales sont des outils pour achever un objectif communicative pragmatique et authentique.
3. Communiquer sans erreur et communiquer couramment sont les deux pôles de la réalité communicative. Des fois il faut sacrifier l'un pour l'autre afin de garder la cohérence.
4. Il faut avoir des phases d'une leçon où les apprenants doivent utiliser la langue étrangère d'une manière spontanée.

On voit que la grammaire est toujours là comme un élément, mais ce n'est plus l'objectif final. La communication authentique implique le langage que l'on peut utiliser pour la «communication vrai » hors la salle de classe, est

non pas l'imitation et répétition des conversations imprimées dans les manuels comme but final. C'était un des résultats du Conseil de l'Europe en 1976, qui a défini un Niveau Seuil de compétences minimales à acquérir en langue étrangère. Le conseil a défini quatre publics (travailleurs migrants, spécialistes et professionnels, adolescents en système scolaires, et jeunes adultes à l'université) et quatre domaines (relations familiales, relations professionnelles, relations associatives, relations commerciales et civiles). Les actes de paroles ont été reconnus comme ce qu'on fait avec la grammaire et le lexique, c'est-à-dire, la nature fonctionnelle de langage.

Troisième Partie: L'époque post-méthodologie

9. L'éclectisme méthodologique

On arrive enfin à l'époque « Post-Méthodologie », comme le dit Kumaravadivelu (1994), où on ne cherche plus de méthodologie alternative, mais une alternative à la méthodologie. L'approche communicative, ayant connu son âge d'or dans les années 1980 et les années 1990, est entrée en déclin, et une nouvelle génération d'enseignants construit leur propre méthodologie basée sur leurs goûts, leurs expériences, est les besoins de leurs situations d'enseignement. Pour Beacco (1995) le choix éclectique des pratiques de classe signifie une sélection raisonnée de techniques et d'activités de classe. Il considère qu'il existe une méthodologie sur laquelle les enseignants basent leurs décisions. La responsabilité de l'enseignant est assez grande. Cette méthodologie exige que l'enseignant soit très bien former, qu'il ait beaucoup de connaissances de la langue, des différentes manières d'enseigner, et qu'il puisse capables de « traduire » les besoins de ces apprenants pour faire un plan pédagogique cohérent. Cette période d'éclectisme peut être considérée comme une phase de gestation qui a permis d'aboutir à la mise en place de la perspective actionnelle plus tard.

10. L'approche actionnelle et la tâche pédagogique

Au début du XXI^e siècle en 2001, sous le contexte de globalisation et la société multilingue et multiculturelle, le Conseil d'Europe a proposé quatre évolutions en publiant le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL ou CECR) que l'on dirait plutôt des révolutions! Ces quatre évolutions sont :

1. Les six niveaux communs de références.
2. Les activités langagières
3. Les trois composantes de la compétence communicative
4. La perspective actionnelle qui place l'apprenant d'une langue comme un acteur social ayant à accomplir des tâches dans des circonstances spécifiques et réelles.

Dans la progression de ces six niveaux on va du niveau A1 (niveau introductif) au niveau C2 (maîtrise), en passant par les niveaux A2 (niveau intermédiaire), B1 (niveau seuil), B2 (niveau avancé), C1 (utilisateur autonome). Quant aux activités langagières, il y a la compréhension orale (CO), la compréhension écrite (CE), la production orale en continue ou l'expression orale (EO), la production écrite en continue ou l'expression écrite (EE), l'expression orale en interaction (EOI), et plus récemment, l'expression écrite en interaction (EEI).

Les trois composantes de la compétence communicative chez le CECR sont la composante linguistique (qui comprend le lexique, la syntaxe, la morphologie), la composante sociolinguistique (qui traite la langue comme un phénomène social, les dialectes, les accents, les changements de registre), la composante pragmatique (qui est le lien entre le locuteur et le contexte de la situation).

Pour le quatrième élément de la liste, le mot clé c'est « action ». Une comparaison avec l'approche communicative servira de montrer comment les

Objectifs ciblés par la formation	Approche communicative	Apprendre à communiquer en langue étrangère	• Parler avec l'autre
	Perspective actionnelle	Réaliser des action communes, collectives en langue étrangère	• Agir avec l'autre

Figure 1. Les objectifs de l'approche communicative et la perspective actionnelle.

Activités par excellence	Approche communicative	Production et réception de l'orale et de l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> • Pédagogie par tâches • Jeux de rôles et simulations • Recours à l'internet et aux outils du Web 1.0
	Perspective actionnelle	Interaction (voire co-action) et médiation	<ul style="list-style-type: none"> • pédagogie par tâches • pédagogie par projets • Recours à l'internet et aux outils du Web 2.0

Figure 2. Activités d'apprentissages de l'approche communicative et la perspective actionnelle

deux se diffèrent. Dans le *Dictionnaire pratique du CECR* (2010), Robert et Rosen, donnent des schémas très succincts. Brièvement dit, la perspective actionnelle augmente l'approche communicative avec une autre dimension, l'action commune. Il ne suffit plus de simplement *communiquer* avec l'autre mais d'*agir* avec l'autre (Figure 1).

Dans l'approche communicative, la simulation ou jeu de rôle est l'activité finale pour la réemploie des contenus des leçons. L'apprenant est demandé de donner une performance, imitant une situation réelle. Dans la perspective actionnelle, l'apprenant c'est l'acteur social, et cet acteur doit agir en société comme il a été formé dans la classe. Les tâches d'apprentissage faites dans la salle de classe mèneront aux actions sociales hors du lieu d'apprentissage. En plus, il s'agit d'un effort collectif avec le group-classe, autant que possible en langue cible (Figure 2).

Il serait peut-être évident en analysant les principes forts (Figure 3) des deux approches que la perspective actionnelle mène les apprenants vers la

Principes forts	Approche communicative	<u>Importance donnée au sens</u> (via la grammaire notionnelle qui propose une progression souple permettant à l'apprenant de produire et de comprendre du sens)	<u>Centration sur l'apprenant</u> (sujet et acteur principal de l'apprentissage et non objet ou destinataire d'une méthode)
	Perspective actionnelle	<u>Importance donnée à la co-construction du sens</u> (accent mis sur l'action communicationnelle)	<u>Centration sur le groupe</u> (classe), la dimension collective, impliquant que l'apprenant devient un citoyen actif et solidaire.

Figure 3. Principes forts de l'approche communicative et la perspective actionnelle

collaboration et la négociation entre eux. Les tâches sont à la fois pédagogiques et sociales. Ainsi c'est un pas sur le chemin vers la paix dans notre réalité multiculturelle.

Qu'est-ce qu'une action? Qu'est-ce qu'une tâche? Selon le CECR, « la tâche est un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier » (p. 121). Elle peut avoir des mini-tâches ou sous-tâches : « Elles peuvent être tout à fait simples, ou, au contraire, extrêmement complexes (...). Le nombre d'étapes ou de tâches intermédiaires peut être plus ou moins grand (...) » (p. 121). Le rôle de l'enseignant donc est de préparer des unités didactiques pour que les apprenants réalisent des tâches.

Une des propositions existante est celle que Puren (2004) appelle l'approche « co-actionnelle ». Dans la vision co-actionnelle les apprenants agissent, co-agissent, collaborent, s'entraident mutuellement pour mieux progresser collectivement. Les apprenants partagent les mêmes objectifs et ils ont recours à des outils collaboratifs.

Une autre façon d'interpréter la perspective actionnelle est celle de Bourguignon (2007) dans son scénario d'apprentissage-action. Pour

Bourignon, l'enseignant propose un scénario qui est la « mission ». La mission donne du sens à la tâche, et la mission doit avoir un contexte bien défini et doit être reliée à un domaine de la vie sociale (qui permet l'inclusion des informations culturelles et thématique.) La réussite de la tâche est accomplie en passant par des étapes (mini-tâches) progressives: activités de réception (lire et écouter), interaction orale, et activités de production.

La perspective actionnelle est une nouveauté dans l'enseignement des langues étrangères dans le CECR qui donne les enseignants plusieurs options et des pistes méthodologiques.

Conclusion

Dans la profession de l'enseignement des langues étrangères, on a vu beaucoup d'évolutions dans le rôle de l'enseignant, le rôle de l'apprenant, les objectifs des cours de langues étrangères. Au début, avec la méthodologie traditionnelle (1840–1900), il était suffisant de transmettre la connaissance du sens des passages littéraires—la compréhension écrite. Ensuite, de 1900 à 2000, la compréhension écrite a été identifiée comme un facteur parmi d'autres—l'expression écrite, la compréhension orale, l'expression orale, la compétence culturelle, pragmatique et sociolinguistique, et plus. Le rôle des enseignants était de préparer des situations pédagogiques pour que les apprenants puissent produire la langue étrangère de manière de plus en plus sophistiquée: observer et décrire des images, analyser et extrapoler le sens d'un récit, reproduire une conversation, et simuler un événement dans un jeu de rôle.

A la fin du XXe siècle la profession semblait être dans une crise des méthodologies, mais avec la parution de CECR et sa définition des niveaux et des compétences, on a trouvé une nouvelle direction à suivre. En plus, la notion d'une perspective co-actionnelle dans l'apprentissage augmente le

niveau d'importance d'apprendre une autre langue. Apprendre une langue étrangère, ce n'est plus de la « gymnastique mentale » ou de la réception des connaissances. C'est de comprendre ce que c'est qu'une communauté. Le rôle des enseignants est devenu très proche à une mission pour la paix: préparer les apprenants, petit à petit à agir *avec* les autres avec un esprit de coopération.

Bibliographie

- Bachman, Lyle F. (1990). *Fundamental considerations in Language Testing*, New York, Oxford University Press.
- Beacco, Jean Claude. (1995). « La méthode circulante et les méthodologies constituées », *Le français dans le monde (recherches et applications)*, Numéro spécial "Méthodes et méthodologies", janvier, pp. 36–41.
- Bourgignon, Claire. (2006). « De l'approche communicative à l'approche communic' actionnelle: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures », in *Synergie Europe La richesse de la diversité :recherche et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures*, No. 1, <<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe1/europe1.html>>
- Brown, H. Douglas. (1993). *Principles of language learning and teaching*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall Regents.
- Byram, Michael. (2000). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, London, Taylor & Francis Routledge.
- Canale, Michael & Swain, Merrill. (1980). « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing », *Applied Linguistics*, 1, pp. 1–47.
- Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, 2002.
- Defodon, Charles. (1911). « Marcel », *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, l'édition électronique*. <<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3126>>.
- Howatt, A. P. R. (1984). *History of English Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Hymes, Dell. (1972). « On communicative competence » in Pride, J. B. & Holmes, J. (1972) *Sociolinguistics*, Harmondsworth, UK, Penguin Books.
- Kumaravadivelu, B. (1995). « The Postmethod Condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching », *TESOL Quarterly* Vol. 29, No. 1, pp. 177–180
- Mackey, William F. (1950). « The meaning of method », *English Language Teaching*, 5, pp. 4–10.
- Perez, Bernard. (1887). « Jacotot », *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, I, T.2, pp. 1400–1405. <<http://michel.delord.free.fr/dp-jacotot.pdf>>.

- Puren, Christian. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement es langues*, Paris, CLE Internationale, Col. DLE.
- Puren, Christian. (1989). « L'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France au XIXe siècle ou la naissance d'une didactique », *Langue française*, 82, 8–19.
- Puren, Christian. (2002). « Perspectives actionnelles et perspectives culurelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle, co-culturelle. » *Langues Modernes*, Paris, APLV, Juillet-août-septembre, pp. 55–71, <<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>>.
- Puren, Christian. (2004). « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. » *Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXIII, n° 1, février 2004, pp. 10–26, <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2004a/>>.
- Robert, Jean-Pierre & Rosen, Évelyne. (2010). *Dictionnaire pratique du CECR*, Paris, Editions Ophrys.
- Seara, Ana Rodríguez. (2001). « L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. » *Revista de humanidades*, 1, <http://www.uned.es/ca-tudela/revista/index_prese.htm>.
- Smith, Richard C. (2009). « Claude Marcel (1793–1876): A neglected applied linguist ? » *Language and History*, Vol. 52 No. 2, pp. 177–181.

Keywords

l'histoire de l'enseignement de langues étrangères, la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe, la méthodologie audio-visuelle, la méthodologie audio-orale, l'approche communicative, la perspective actionnelle, le CECR